PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Nr. 18 POZNAŃ 20 LISTOPADA 1925 ROK IV

ADRES REDAKCJI I ADMINISTRACJI: POZNAŃ, UL. RÓŻANA Nr. 4-a.

TREŚĆ:

St. Szober: Umiejętność językowa a wiedza o języku. — T. Czapczyński: Dziewczynka z zapałkami. (Z metodyki nauczania stylistyki w szkole powszechnej.) — St. Świdwiński: O zastosowaniu słowników przy lekturze szkolnej „*Ogniem i mieczem*". — K. Króliński: Ćwiczenia w mówieniu ze stopnia. — A. Urbański: Wypracowania i ćwiczenia piśmienne. — Nowości wydawnicze. — Ogłoszenia.

Załączniki do niniejszego zeszytu:

1) prospekt Towarzystwa Wydawniczego **„Rój"**, dotyczący *Bibljoteczki Historyczno-Geograficznej* (wraz z blankietem nadawczym P. K. O. tegoż Tow. Wyd. celem zaprenumerowania *Bibljoteczki Hist.-Geogr.* bezpośrednio w Warszawie.)
2) prospekt Księgarni Polskiej B. Połonieckiego we Lwowie z zaproszeniem do subskrypcji na mającą się ukazać książkę M. Bogusławskiej: *Rocznice narodowe*. Koniec subskrypcji 15 grudnia 1925 r.

Zeszyt dzisiejszy poświęcamy sprawie nauczania języka polskiego. Przygotowując materjał redakcyjny, zamierzaliśmy wydać go w jednym znacznie obszerniejszym zeszycie.

Z przyczyn natury gospodarczej — związanych z ogólnym kryzysem państwa naszego—musieliśmy zamiar ten zaniechać i materjał podzielić na dwa zeszyty, odkładając szereg cennych prac z dziedziny polonistycznej do następnego numeru.

REDAKCJA.

PRZYJACIEL SZKOŁY

DWUTYGODNIK NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

WYCHODZI 5 I 20 KAŻDEGO MIESIĄCA

Nr. 18 20 LISTOPADA 1925 ROK IV

UMIEJĘTNOŚĆ JĘZYKOWA A WIEDZA O JĘZYKU.

Kilka uwag o przygotowaniu językowem nauczyciela.

Kto chce uczyć innych, musi przedtem nauczyć sam siebie. Z tej nieodwołalnej konieczności wynika, że nauczyciel języka ojczystego także posiadać musi odpowiednie wykształcenie zawodowe. Z tem wymaganiem życia w zasadzie zgadzają się wszyscy, w szczegółach jednak pojmują je różnie. Ponieważ właściwe rozwiązanie tego zagadnienia jest koniecznym warunkiem powodzenia pracy dydaktycznej nauczyciela, warto się nad niem zastanowić, żeby na postawione pytanie dać słuszną i uzasadnioną odpowiedź.

Nauczyciel języka ojczystego musi posiadać jego znajomość; chodzi jednak o to, co należy przez to rozumieć. Znajomość języka ojczystego jest przyrodzonym darem każdego człowieka. Wszyscy go znamy, bo każdy się go uczy od swego otoczenia w drodze nieustannego obcowania społecznego. Wszyscy w Polsce mówimy po polsku, ale czy wszyscy jesteśmy przygotowani do nauczania języka polskiego w szkołach? Nie powierzylibyśmy z pewnością tego zadania analfabecie lub człowiekowi, nie posiadającemu dostatecznej wprawy w pisaniu ortograficznem; nie zaufalibyśmy również temu, kto i w mowie nie włada poprawnym językiem polskim.

Czy z tych ograniczających zastrzeżeń wypada, że każdy, kto się poprawnie posługuje językiem polskim w mowie i piśmie, ma już przez to dostateczne przygotowanie do nauczania tego języka? Takby się na pozór wydawało i tak się też wielu ludziom wydaje. Pojmowanie takie jest jednak błędne i sam fakt wysuwania i uzasadniania tego rodzaju poglądów jest najlepszym dowodem, że wyłącznie praktyczna znajomość języka nie wystarcza do umiejętnego jego nauczania, że poza tem potrzebne jest jeszcze przygotowanie teoretyczne.

Stosunek nasz do języka może się układać w sposób dwojaki: albo go uprawiamy, jako sztukę, czyli umiejętność praktyczną, albo bierzemy jako przedmiot teoretycznych obserwacyj, doświadczeń i rozwiązań. W tym drugim wypadku sztuka językowa staje się przedmiotem dociekań teoretycznych. W związku z temi dwoma ustosunkowaniami się umysłu ludzkiego do języka, znajomość jego objawić się może pod dwiema różnorodnemi postaciami, — umiejętności praktycznej i wiedzy teoretycznej.

Obie te formy znajomości języka pozostają z sobą w luźnym tylko związku, a nadto związek ten jest tylko jednostronny, bo w prostym stopniu i zakresie uzależnia tylko wiedzę teoretyczną od umiejętności praktycznej, nie narzuca jednak nigdy jakiegokolwiek uzależnienia odwrotnego.

W umiejętności praktycznej języka ojczystego zaczynamy się ćwiczyć już w pierwszych miesiącach naszego życia i zdobywamy ją znacznie wcześniej, niż wiedzę teoretyczną o języku, a wielu z nas na tej umiejętności praktycznej poprzestaje. Ten brak wykształcenia gramatycznego nie przeszkadza nam pomimo to wysławiać się poprawnie, bo poprawność językową zdobywamy nie przez prawidła gramatyczne, lecz bezpośrednio z życia przez obcowanie językowe z otoczeniem, posługującem się polskim językiem literackim. Istnieje więc możliwość praktycznej umiejętności języka bez teoretycznej podstawy wiedzy o języku. W tym kierunku uzależnienia przyczynowego niema. Występuje natomiast pewien związek zależności w kierunku odwrotnym i wiedza teoretyczna o języku musi się oprzeć na pewnej znajomości praktycznej tego języka. Ta praktyczna znajomość języka, potrzebna, jako podstawa do zdobywania teoretycznej wiedzy językowej wprawdzie niekoniecznie ma być doskonałą wprawą w posługiwaniu się danym

językiem w mowie i piśmie, musi jednak zawierać w sobie najniezbędniejsze szczegóły, choćby, naprzykład, znajomość systemu głoskowego i form gramatycznych. Opanowanie systemu głoskowego, a przedewszystkiem praktyczna umiejętność posługiwania się właściwemi językowi formami deklinacji i konjugacji jest koniecznym wstępem do wszelkich rozważań teoretycznych nad językiem, bo bez takiej faktycznej podstawy wiedza teoretyczna musiałaby zawisnąć w powietrzu.

Dla przeważającej większości ludzi język nie jest jednak przedmiotem dociekań teoretycznych, lecz przedewszystkiem i wyłącznie narzędziem działalności praktycznej, — środkiem wzajemnego porozumienia się. Dla takiego celu umiejętność praktyczna języka w zupełności wystarcza, chodzi tylko o to, żeby przez stosowne ćwiczenie można w niej było osiągnąć jak największą wprawę i doskonałość. Czy takie, najdoskonalsze nawet, ale jednostronne wykształcenie językowe może wystarczyć nauczycielowi języka? W stosunku jego do umiejętności językowej poza zwykłemi i powszechnie praktykowanemi uwydatniają się nadto cele szczegółowe. Takiem zadaniem szczegółowem ma być kierowanie ćwiczeniami językowemi uczniów.

To kierowanie wymaga nieraz nietylko świadomej kontroli samych czynności językowych, lecz także świadomej oceny i wyboru różnych wytworów tych czynności, — poprawiania najrozmaitszych wykroczeń przeciw poprawności językowej. Jasną jest rzeczą, że taki świadomy stosunek do języka wymaga teoretycznej o nim wiedzy, bo trzeba sobie zdawać sprawę zarówno z przebiegu czynności językowych, jak z pochodzenia i natury wytworów tych czynności.

Czynność językowa występować może pod różnemi postaciami. Do najważniejszych z tych czynności należy mówienie, słuchanie, czytanie i pisanie. Każda z tych odmian czynności językowych wymaga uruchomienia bardzo złożonego mechanizmu psychicznego i fizjologicznego. Złożoność przebiegów sprawia, że często trafiają się w nich wykolejenia, które niekiedy mogą przybierać formy stałych odchyleń. Naprawiać te odchylenia i nawracać we właściwe łożysko różnego rodzaju wykolejenia może tylko ten, kto sobie zdaje sprawę z ich przyczyn, a przyczyny te tkwią w różnych momentach przebiegu czynności językowych. Kilka pouczających przykładów powinno rzecz wyjaśnić.

Nauczyciel nieraz spotkać się może z różnorodnemi wadami wymowy. Znajomość ruchów artykulacyjnych, towarzyszących wytwarzaniu poszczególnych głosek, pozwala w takich wypadkach roztoczyć celowe i skuteczne zabiegi, bo nieraz wystarcza opisać ruchy artykulacyjne, potrzebne do wymówienia głoski, żeby poprawność w zupełności osiągnąć. „Podnieś język nieco w górę“ lub „opuść go na dół“, „wysuń ku przodowi“ lub „cofnij wstecz“— i sprawa w taki prosty sposób jest załatwiona.

To samo można powiedzieć o rozmaitych wykroczeniach przeciwko poprawności gramatycznej w zakresie użycia form deklinacyjnych, konjugacyjnych i składniowych. Jeżeli uchwycimy przyczynę ich pojawiania się, to to nam ułatwi ich zwalczanie, a przyczyny tej szukać również należy w przebiegach czynności językowych, tym razem w przebiegach psychicznych, leżących u podstawy czynności językowych. Ktoś, naprzykład, używa nieprawidłowego zwrotu „proszę panią“ zamiast poprawnego „proszę pani“.

Zapewne, podstawą obu tych zwrotów są też różne nałogi językowe, więc utrwalenie zwrotu poprawnego da się osiągnąć tylko przez odpowiednie, często powtarzające się ćwiczenia, ale nie ulega wątpliwości, że wynik tych ćwiczeń będzie znacznie szybszy, jeżeli uczeń będzie sobie zdawał sprawę nietylko z celu, do którego ma zdążać, lecz także z przyczyny, której działania ma nadal unikać. Dobrze jest wiedzieć, że zamiast zwrotu „proszę panią“ trzeba używać zwrotu „proszę pani“, ale jeszcze lepiej zdawać sobie nadto sprawę, skąd powstał zwrot nieprawidłowy. Jeżeli będziemy wiedzieli, że przyczyną nieprawidłowości gramatycznej jest tutaj błędne rozumienie zwrotu „proszę pana“, to unikając tego pierwiastkowego błędu, łatwiej będziemy się ustrzegali nieprawidłowości, która jest jego skutkiem. Jak wskazują takie wyrażania, jak „proszę państwa“, czasownik *prosić* rządzi dopełniaczem, ponieważ jednak w męskich rzeczownikach osobowych forma dopełniacza spełnia funkcję także biernika, więc w wyrażeniu „proszę pana“ formę *pana* zaczęto odczuwać, jako biernik, i pod wpływem takiego rozumienia rozpowszechniać się zaczął zwrot „proszę panią“. Wyjaśnienie tego przebiegu niewątpliwie ułatwi nauczycielowi pracę w doprowadzeniu uczniów do wymaganych tu norm poprawności.

Jak widzimy, znajomość przebiegów, leżących u podstawy czynności językowych, jest koniecznym warunkiem świadomego kierowania temi czynnościami, a kierownictwo to jest jednem z najważniejszych zadań dydaktycznych nauczyciela języka. Zadanie to wymaga więc przygotowania teoretycznego w oznaczonym wyżej zakresie.

Na tem jednak teoretyczne przygotowanie językowe nauczyciela wyczerpywać się nie może. Nauczyciel języka nietylko powinien zdawać sobie sprawę z psychicznego przebiegu czynności językowych, lecz musi także posiadać znajomość historycznej i społecznej pozycji wytworów językowych. Inaczej nie będzie umiał we właściwy sposób ich oceniać i nie potrafi wytykać uczniom celów, do których mają w swych ćwiczeniach zdążać w imię poprawności językowej. Zasób form, stanowiących kanon poprawności językowej, po pierwsze jest wynikiem stopniowych przekształceń historycznych, a po drugie nie wyczerpuje całego bogactwa teraźniejszości językowej, bo poza tak zwanym poprawnym językiem literackim współistnieje z nim całe mnóstwo najrozmaitszych odmian języków klasowych i zawodowych oraz dialektów prowincjonalnych. Język literacki i panujące w nim normy poprawności językowej mają więc swoją historję i pozostają w pewnem ustosunkowaniu do współczesnych odmian dialektycznych.

W takim stanie rzeczy właściwa ocena norm poprawności językowej staje się niemożliwą bez znajomości przynajmniej najważniejszych faktów z zakresu historji języka i jego dialektologji. Żeby się o tem przekonać, dość przytoczyć kilka przykładów. Oto mamy dziś równorzędne formy *postaci* i *postacie*. Która z nich jest poprawna? Opierając się na współczesnych zwyczajach polskiego języka literackiego, musimy odpowiedzieć, że obie formy są równo uprawnione, ale forma *postaci* jest starsza i dlatego słabsza, więc powoli wychodzi z użycia.

Tu była potrzebna znajomość stosunku, jaki łączy teraźniejszość polskiego języka literackiego z jego przeszłością. Natomiast znajomość historycznego stosunku, jaki wiąże teraźniejszy język literacki ze współczesnemi gwarami polskiemi, potrzebna jest naprzykład do rozwiązania pytania, w jakim zakresie możemy tolerować w wymowie wykształconej pewne naleciałości gwarowe.

Jeżeli więc nauczyciel ma nietylko ustalać normy poprawności

językowej, ale także krytycznie je oceniać, musi posiadać choćby najważniejsze wiadomości z zakresu historji i dialektologji języka, i to powinno być drugim, niezbędnym składnikiem jego teoretycznego wykształcenia.

Bez tych podstaw teoretycznych nauczyciel języka nie może być świadomym i skutecznie oddziaływującym kierownikiem pracy uczniów nawet w zakresie przyswajania praktycznej znajomości języka. Jeżeli nadto dodamy, że dla pewnych, bardzo ważnych powodów, których rozwinięcie mogłoby być tematem osobnych rozważań, programy nauczania języka ojczystego uwzględniają nietylko cele praktyczne, lecz także teoretyczne, to językoznawcze przygotowanie nauczyciela języka wogóle, a języka ojczystego w szczególności staje się nieodwołalną koniecznością. Na tem przygotowaniu opierać się dopiero może racjonalnie pojęta teoretyczna metodyka języka, od niego również zależy powodzenie w praktycznem stosowaniu zasad metodyki teoretycznej.

Warszawa. Stanisław Szober.

DZIEWCZYNKA Z ZAPAŁKAMI.

(Z metodyki nauczania stylistyki w szkole powszechnej.*)

Utwór ten jest pod względem artystycznym tak zbudowany, że niemal wszystkie elementy stylistyczne składają się na to drobne arcydzieło, które tak do głębi wzrusza czytającą je młodzież. Wykazuje on w ten sposób najdobitniej, że do młodzieży można przemawiać językiem poety, tylko trzeba umieć to zrobić, a nie można jej karmić „ polistemi“ frazesami lub też marnemi i ubogiemi pod względem stylistycznym naukami moralnemi, jak to zbyt często spotyka się nawet w najbardziej rozpowszechnionych wypisach.

Nas narazie obchodzić będą tylko rzeczowniki i przymiotniki.

I oto odrazu, na pierwszy rzut oka, uderza ogromna liczba rzeczowników zdrobniałych, z których jedne będą bezpośrednio, drugie pośrednio dotyczyły „dziewczynki z zapałkami.“

*) Jest to wyjątek z pracy pt. „Nauczanie stylistyki w szkole powszechnej i średniej“, do której wstęp pojawił się w Nr. 5, 6 i 7 „ Ruchu Pedagogicznego.“ (r. 1925.)

1. (bezpośrednie): dziewczynka, dziewczątko, mała, dziewczę, sierotka, maleństwo, biedactwo, wnuczka.

2. (pośrednie); fartuszek, płatki, gwiazdki, kącik, pudełeczko, babka, babunia, twarzyczka, izdebka, drewienko, płomyk, nóżki.

Pierwszy szereg charakteryzuje nieszczęśliwą, wywołującą serdeczne a szczere współczucie, „dziewczynkę z zapałkami,“ podkreślając wydobyte poprzednio przez analizę treści cechy. Wypisanie tych zdrobniałych rzeczowników na tablicy i omówienie ich wydobędzie odrazu zasadniczy nastrój utworu. Drugi szereg wytwarza ów pełen serdeczności nastrój współczucia i ułatwia wczucie się w dziecięcą psychologję dziewczynki.

Przymiotniki, dotyczące dziewczynki, obydwa te momenty jeszcze silniej podkreślą, a więc: dziewczynka mała, biedna, onieśmielona, drżąca, zgłodniała, zmęczona, drobne biedactwo, różowa twarzyczka, a jako uzupełnienie: nóżki bose, drobne, czerwone, sine, pantofle stare, zniszczone, za duże.

Wszystkie te wyrazy, w których odnaleźć możemy również pierwiastki przeciwstawne, streszczają w sobie i ogniskują w sobie zasadniczą budowę utworu, z nich można odtworzyć obraz psychiczny i fizyczny dziewczynki i jej losy tragiczne w ów wieczór sylwestrowy, ostatni nietylko w roku, ale i w jej dziecięcem życiu. Przymiotniki również uwydatnią jej otoczenie, życie wśród „obcych, nielitościwych ludzi“ i pracę „od wczesnego ranka“i trwogę przed „strasznym tętentem kopyt.“

Jako kontrast w stosunku do smutnego, realnego życia dziewczynki wystąpią zwidzenia jej pod wpływem zapalonych zapałek i zamarzania. I tu w całem bogactwie występują wyrazy, odtwarzające różne stopnie światła, a mianowicie: płomień, przedziwny płomyk, jasny błysk, odblask, świeczki, blask, światełka, szerokie kręgi jasności, przestworza świetlane, promień, jasne słońce, brzask, powłóczysta smuga (światła), snopy światła, srebrzyste gwiazdki. Materjał zatem do tworzenia szeregów synonimicznych bogaty, oparty o pewien konkretny obraz, dany jako całość, nie wytworzony sztucznie, ale bezpośrednio wynikający z treści, tem zaś łatwiejszy i żywszy, że można te bliskoznaczniki, ustawiać w szeregi i sprawdzać tak na tle przeżyć dziewczynki, jak i własnych przeżyć uczniów, zdobytych czy wydobytych przez odpowiednio przez nauczyciela pokierowaną obserwację zjawisk.

Podobnie uwydatnione są plastycznie i inne widzenia dziewczynki. Na tle ich analizy łatwo uwydatnić cechy znaczeniowe, malarskie czy uczuciowe poszczególnych wyrazów lub zwrotów.

Te wszystkie ćwiczenia oparte są na analizie poszczególnych elementów stylistycznych w ścisłym związku z treścią, wynikają z badania utworu jako całości artystycznej i udowadniają, ile piękna wydobyć można choćby tylko w zakresie rzeczownika i przymiotnika w ograniczeniu prawie tylko do synonimiki. Można jednak pójść jeszcze dalej i przeprowadzić ćwiczenia o charakterze logicznym lub słownikowym. Weźmy naprzykład inne również z życiem i duchowemi stanami dziewczynki związane szeregi, które uzupełnić możemy przez dobór odpowiednich, dobranych z czytanki czy też z obserwacyj życia, rzeczowników:

dom, poddasze, izdebka, izba;
śnieżyca, śnieg, płatki śniegu;
szum, poświst, trzask;
tętent, turkot;

albo szeregi przymiotników, do których należy dodawać rzeczowniki:

dobroczynny, dobry, dobrotliwy, serdeczny;
wielki, wspaniały, bogaty, niezrównany, wytworny, duży;
czerwony, rumiany;
mały, drobny.

Ćwiczeń takich możnaby przeprowadzić jeszcze wiele. Ale i te wystarczą do wykazania, że przy pomocy analizy rzeczowników i przymiotników jako elementów stylistycznych w zakresie, nieprzekraczającym rozwoju psychicznego młodzieży szkół powszechnych, w sposób interesujący a zarazem pogłębiający stosunek do czytanego utworu, rozpatrywać możemy obrazy, charakterystykę dziewczynki, dzieje jej życia, odtworzyć zasadniczą więź treści, panujące uczucie w utworze, tło, a nadto nadzwyczajnie wzbogacić, słownictwo młodzieży. Naturalnie, że w przeprowadzaniu tych ćwiczeń, jak wogóle zawsze, unikać należy przesady i że analiza teoretyczna, jakiej przykład tu dałem, nie jest analizą typową, jaką przeprowadzić możemy na lekcji szkolnej jako jednostce metodycznej.

Łódź. Tadeusz Czapczyński.

O ZASTOSOWANIU SŁOWNIKÓW PRZY LEKTURZE SZKOLNEJ „OGNIEM I MIECZEM."

Programy Ministerstwa W. R. i O. P. zarówno dla szkół powszechnych, jak i gimnazjów kładą nacisk na t. zw. „ćwiczenia słownikowe," a więc przyswojenie przez uczniów pewnego zasobu wyrazów (słownika) w nawiązaniu do przerabianej lektury i na tem tle prowadzonej, swobodnej pogadanki nauczyciela z młodzieżą (patrz Prace Komisji Szkolnej Z. P. N. L. Kraków 1918 str. 4). Nauczycielowi nie wolno bez względu na stopień nauki żądać przerobienia lektury, odmawiając, albo nie dając uprzednich objaśnień do wyrazów trudniejszych, lub za takowe przez uczniów uważanych.

„Wzbogacenie słownika dzieci w związku z opracowaniem czytanki", planowe „ćwiczenia słownikowe" — to jedno z zasadniczych zadań ćwiczeń językowych w szkole powszechnej już od oddziału II (patrz Programy jęz. pol. dla szkoły powszechnej: a) jedno - i dwuklasowej, cz. III. wyd. z 1918 r. str. 30; b) siedmioklasowej z 1920 r. str. 5 i 30).

W gimnazjum naszem program wśród szeregu językowych ćwiczeń ustnych zaleca szczególniej „ćwiczenia stylistyczne" m. in. polegające na „wyszukiwaniu i zestawianiu wyrazów blisko - i wieloznacznych, o znaczeniu przeciwnem, sprzecznem, nad - pod - i współrzędnem, krzyżującem się itd. (patrz Program jęz. pol. wyd. 1921 str. 8, 9, 11, 12, 18.)

Program języka polskiego dla klasy IV (I) i V (II) gimnazjalnej żąda w szeregu ćwiczeń stylistycznych „sprawdzania, a w razie potrzeby uzupełniania wiadomości i wprawy w zakresie synonimiki" (patrz Wskazówki metodyczne do programu: Język polski — wyd. 1923 r. str. 5, 7, 14, 24). W klasie V (II) gimnazjalnej nauka o języku obejmuje m. in. „objaśnienie na odpowiednio dobranych przykładach zmienności znaczenia i formy wyrazów". (patrz j. wyżej „Wskazówki metodyczne" (str. 7, 9, 16, 18, 26, 28, 30). Przykłady te w klasach wyższych mają być zaczerpnięte z „autorów..... objętych programem lektury", na tej drodze dokonywuje się „objaśnienie języka....., wykazujące jego łączność ze współczesnemi gwarami ludowemi i przeżytkami języka literackiego" (patrz j. wyżej „Wskazówki metodyczne" str. 9 i inne). Do

objaśnień językowych nawiązują urzędowe „Wskazówki metodyczne“ przy omawianiu zagadnień korelacji (str. 69/72), rzeczowości (str. 6/7), racjonalnej interpretacji (str. 80, 81 i 107) i objaśnień lektury (str. 93, 94). Nadewszystko „wskazówki“ zalecają „zwracanie uwagi na piękne i charakterystyczne zwroty i wyrażenia, na wyrazy obce i przyswojone“, dalej rozróżnianie gwar, archaizmów i neologizmów itd. (patrz. j. w. „Wskazówki metodyczne“ str. 111/2 i 121/2/.

Poznanie słownika danego dzieła literackiego to nietylko konieczny warunek poznania indywidualności artysty — autora na tle danej epoki, ale też doniosłe dla celów wychowawczych i intelektualnych poznanie historji ewolucji językowych, właściwości gwarowych, przyswojonych, ludowych i literackich.

To też słusznie St. Adamczewski w zalecanym przez siebie zeszycie lektury ucznia wprowadza specjalne rubryki słownikowe (styl — język — wyrazy staropolskie — najciekawsze osobliwości gramatyczne — wyrazy, które zmieniły znaczenie itd. — patrz „Zbiór zadań i pytań z literatury......“ wyd. 1922 r. str. 7, 12 i nast.). Takie właśnie ćwiczenia, zbiory i prace to umiejętne, niemal samodzielnie przez ucznia odtwarzane „obrazy“ wieku, o których rysunkową i słowną „treść“ w nauczaniu języka ojczystego i literackiego tak dopomina się K. Wóycicki. Nie dosyć zebrać odpowiednie ilustracje i reprodukcje, trzeba jeszcze je omówić i to językiem, możliwie zbliżonym do mowy odpowiedniej epoki. A wtedy takie ze słownikiem w ręku omawianie oglądanego obrazu będzie nietylko „ćwiczeniem językowem“, ale żywem wnikaniem „w ducha wieku“ i treść istotną obrazu. Dlatego też podany przez K. Wóycickiego w jego dziś już słynnym „Rozbiorze literackim w szkole“ schemat rozbioru historyczno - literackiego (wyd. pierwsze str. 23 i 64/5) kładzie nacisk na „badanie słownika“ i „jego bogactwa jako podstawę analizy stylistycznej. Podobnie ujmuje to zagadnienie T. Czapczyński przy rozwijaniu „Ćwiczeń w mówieniu“ (wyd. 1922 r. str. 15/16) i ich „stosunku do stylistyki“ (j. w. str. 17).

Stosowanie ćwiczeń i objaśnień językowych przy lekturze staje się niezastąpioną pomocą dla nauczyciela przy badaniu zainteresowań oraz ogólnych badaniach psychologicznych. To

też zarówno skala metryczna Binet — Simona, jak i metoda badań „poziomu inteligencji“ J. Joteykówny stosuje żądanie definjowania treści wyrazów i bada myślenie dzieci poprzez porównywanie, określanie, klasyfikowanie, uogólnianie treści wyrazów (patrz J. Joteyko „Poziom inteligencji......“ str. 75/126 i T. Jaroszyński „Metody badań psychologicznych...“ str. 67).

Podobnie doniosłe znaczenie dla badania myślenia ma „objaśnianie znaczenia przysłów“ (patrz j. w. J. Joteyko str. 129/30 i j. w. Jaroszyński str. 68).

Wreszcie poprzez „ćwiczenia słownikowe“ prowadzi najprostsza droga do korelacji języka z logiką. Umiejętna bowiem i ścisła definicja wyrazu to produkt właściwej klasyfikacji lub abstrahowania cech, względnie „wdrażanie młodzieży do ścisłego myślenia“ (str. 70/1), jednocześnie wprowadzanie praktyczne w zakres późniejszych wyjaśnień teoretycznych co do zasadniczych „błędów logicznych“. Na tej drodze młodzież praktycznie poznaje prawidła racjonalnej definicji logicznej.

Nakoniec jeszcze jedno: — M. Rudnicki w znanej swej pracy („Wykształcenie językowe w życiu i szkole“ wyd. św. Wojciecha — 1920) poucza nas na temat „wykształcenia etycznego na podłożu językowem“ (str. 211/219). Nam się wydaje, że właśnie odpowiednio ułożony i przyswojony *„słownik“* przy lekturze utworu mógłby skutecznie stać się „podporą“ *„szczepienia zasad etycznych“*.

Z tych czy innych więc względów potrzeba objaśnień rzeczowych i językowych (na wezwanie ucznia, czy z inicjatywy nauczyciela) zdaje się, nie ulega wątpliwości zwłaszcza w odniesieniu do utworów XVI i XVII wieku (j. w. „Wskazówki metodyczne“ str. 93). Można i należy rozważać „co, kiedy i jak objaśniać“ to jednak jest pewne, że dla ucznia w lekturze „wszystko ma być jasne“, a więc nie może i nie powinno być nadewszystko wyrazów, zwrotów, powiedzeń, nazw niezrozumiałych.

Dlatego też dziś już wiele dzieł z programowej lektury podstawowej doczekały się szeregu objaśnień, obok innych, też językowych. Jedynie tylko *dziwnie upośledzoną* jest pod tym względem *„Trylogja“* (w szczególności „Ogniem i mieczem“), która przecież jest genjalną syntezą nietylko treści, ale i języka współczesnego z XVII wiekiem oraz mową ludową: Takie połączenie „różnojęzyczne“ bynajmniej nie jest przy systematycznej lekturze

zbyt dostępne i zrozumiałe. A przecież gra warta chyba świeczki? Bo nikt lepiej od Sienkiewicza nie oddał ducha i stylu wieku, tak pod wieloma względami tragicznie skomplikowanego. Zawsze przy lekturze niezbędne do pokreślenia *„środki wysłowienia“* (patrz j. w. Wskazówki metodyczne str. 488) zasługują na szczególne wyróżnienie przy lekturze powieści Sienkiewicza wogóle, a „Ogniem i mieczem“ w szczególności. Trzeba było mistrza nad mistrze, żeby nadać djalogom w powieści wielostronną rolę w stosunku do akcji i osób. Sienkiewicz, stosując tak często w powieści kontrasty, pogłębiał je przez indywidualizację języka, dając nam jednocześnie odczuć tę przepaść, jaka dzieli współczesny język codzienny od języka autora i jego bohaterów. Język „Ogniem i mieczem“ nietylko pozostaje w związku z akcją, ale plastycznie charakteryzuje postacie i epokę nadewszystko przez swe archaizmy, wyrazy obce i charakterystyczne prowincjonalizmy lub wyrazy dziś nieużywane itd. A dalej ta olbrzymia skala w tonacji mów żartobliwej, naiwnej itd., ta rozmaitość efektów artystycznych przez te mowy wywołana, lub niezależnie od nich występująca zwłaszcza w opisach (porównania, przenośnie, oświetlenia obrazków, subtelność i prostota w przedstawianiu stopniowania nastrojów itd.). Wystarczy tylko pójść śladem przez K. Wóycickiego wybranych obrazów z utworów Sienkiewicza, ażeby zrozumieć, jak wielką rolę odgrywa właśnie u tego „typu zmysłowego.... rozkochanego w świecie kształtów, ruchu, światła.... woni, dźwięków....“ dobór odpowiednich wyrazów, zwrotów, stylów (patrz j. w. „Rozbiór literacki“. str. 74/7).

Sienkiewicz przecież nietylko przez treść, ale może nawet raczej przez swój „ wyraz i słowo“ stał się „władaczem i twórcą“ „piątego stadjum rozwoju języka polskiego“, czterech poprzednich będąc najświetniejszym kontynuatorem (patrz W. Bruchnalski o Sienkiewiczu — Lwów 1917 str. 21, 25, 26). Chcąc zrozumieć istotę wywodów J. Rozwadowskiego „o poezji w języku“, właśnie najlepiej czytać Sienkiewicza. On to pierwszy po Mickiewiczu tworzył wierszem i prozę swoją polską nawskroś „Pieśń litewskich i ruskich borów“. Zarówno treścią, jak i językiem Sienkiewicz nietylko przeszłość malował, nie tyle duchy wskrzeszał, ale raczej — jak mówi Konopicka — wywował „wybitne rysy duszy plemiennej narodu“. Wskrzeszając przeszłość, chciał „nią przy-

czynić — życia“. I dlatego poznanie słownictwa Sienkiewicza to nie tylko przedmiot studjów historycznych, uplastyczniających treść powieści, to raczej nadewszystko twórcze kultywowanie piękna i bogactwa języka ojczystego. Bo tak należy rozumieć sens powiedzenia poetki o Sienkiewiczu: „moc..... czerpie drzewo wprost z łona matki — ziemi, w której żywotności tkwi — żywotne samo.“ I dlatego sądzimy, że udostępnienie szerszemu ogółowi czytelników Trylogji poznanie słownictwa Sienkiewicza oraz wydanie do tego niezbędnych objaśnień rzeczowych jest obowiązkiem pierwszorzędnej wagi i doniosłości, nadewszystko zaś staje się to niezbędną, upragnioną pomocą dla nauczyciela - polonisty i ucznia - czytelnika Trylogji. Pamiętajmy przecież, że wedle zaleceń „zasad“ Szobera (wyd. 1923 r.) przy każdej lekturze jest niezbędne „sięgnięcie po encyklopedję i słownik“, bo nic z tego, to co jest polskie (a tem jest wszystko w „Ogniem i mieczem“), nie może ujść uwagi ucznia i nauczyciela.

Dotychczas jednak mamy do zanotowania tylko dwa bardzo ogólnikowe i bardzo powierzchowne wydawnictwa: podręczne słowniczki „szkolne“ do „Ogniem i mieczem“ p. Stelli Szczepkowskiej (wyd. Ossolineum) i w „Książnicy Komentarzy“ Serji I tom II (wydawane w Przemyślu) p. Anny Fischerówny.

Nie będziemy się tu wdawać w zasadniczą recenzję tych prac, z których jedno p. A. Fischerówny traktuje słownik do „Ogniem i mieczem“ na ostatnim planie, po szeregu zupełnie przestarzałych metodycznie „wstępów“, dziś dlatego do użytku szkolnego nieodpowiednich. A jednak naogół — choć słownik ten nie ma głębszych aspiracyj — to przecież jest o wiele bogatszy, a nadewszystko poprawniejszy i sumienniejszy od słownika p. Stelli Szczepkowskiej. Obydwa słowniki opuszczają charakterystyczne w powieści zwroty, powiedzenia, przysłowia itd. Miast słowniczka geograficznego (podanego przez Szczepkowską) A. Fischerówna daje niedokładną mapkę „do I części Trylogji“. Ma jednak zaletę skromności i bezpretensjonalności, nie mówi śladem p. S. „o posiłkowaniu się .... słownikami Lindego i Karłowicza“ tam gdzie wiadomości „Arcta“ zupełnie dosłownie zostały powtórzone.

Nie mogę się oprzeć wrażeniu, że A. Fischerówna uważniej

szukała oparcia i potwierdzeń dla objaśnień słownika Arcta w tekście powieści Sienkiewicza.

Dalej „Wskazówki metodyczne“ programu słusznie zwracają uwagę (pod grozą znużenia i znudzenia ucznia) na konieczność unikania objaśnień i komentarzy do tego, „co komentarzy raczej nie potrzebuje“ (str. 94).

A już szczególniej rażą objaśnienia w bardzo ubogim liczbowo słowniku p. S. do wyrazów „żerdź, rab, lamus, kwota itd.“, gdy zostały zupełnie przemilczane takie jak „żupan, rapcie, lama, kontusz itd.“ Brak też wyraźnej linji w doborze i definicjach wyrazów i nazw. I tak np. umieszczono poza słownikiem miejsc i nazw geograficznych Stambuł, identyfikowany historycznie z Konstantynopolem; przy niektórych nazwach geograficznych podane nawet drobiazgowe informacje historyczne, a przy innych istotnych przemilczano, lub dano bardzo powierzchowne (np. dzieje Siczy i Koszów; 3 szlaki tatarskie; dzieje Białocerkwi — choćby tyle ile podano o Trechtymirowie itd.). Nie wiem, czy Linde, lub Karłowicz byliby zgodni ze swem sumieniem, gdyby istotnie ograniczali się do takich definicyj np. wyrazów: „regimentarz“, „kindżał“, albo zwrotu „hetka pętelka“. Niedokładne lub nic nie mówiące objaśnienia przy pozycjach historycznych szczególniej rażą, bo miast uwypuklać zaciemniają treść obrazu w powieści i wchodzą w kolizję z zasadą nawiązywania objaśnień do pogadanek lub naodwrót.

Podobnie rażą niedokładności geograficzne, których uniknęła naogół szczęśliwie na swej mapce p. A. Fischerówna.

Poco było Sułę z „Ogniem i mieczem“ wiązać z Niemnem, gdy wiemy o terenie Lubniów z powieści? Jaki był cel mówić o położeniu jednego tylko Kahamlika czy Omelniczka, gdy w powieści mowa jest o innych rzeczkach tejże nazwy i dlatego gdzieindziej położonych?

Podobnie poczyna sobie p. S. z Białogrodem, Horyną, Jampolem, Przyłuką, Orłem, Mohylną, Samhorodkiem i tylu innemi nazwami. A nieścisłości określeń i brak zgodności z topografją akcji narażają nauczyciela i ucznia na wiele zbędnych zabiegów i poszukiwań, budzą niewiarę do wydawnictwa, zniechęcają młodzież do lektury.

Nie będę więcej mnożył przykładów i dowodów, stwierdzają-

cych brak szczegółowych studjów i poszukiwań w pracy tak trudnej i odpowiedzialnej, jak słowniczek do lektury Trylogji.

Poza tem trzeba niejednokrotnie przy zestawieniu słowniczka zaufać też nieco kolosalnej wiedzy i znawstwu terenu akcji przez Sienkiewicza w „Ogniem i mieczem“. Niejednokrotnie nawet raczej wypadnie pójść za Sienkiewiczem przeciw autorytetowi naszych filologów i geografów, jeżeli zechcemy logicznie, z tekstem w ręku zobrazować uczniowi treść lektury. Praca więc nad słownikiem musi być wynikiem gruntownych studjów nad językiem i treścią nietylko „Ogniem i mieczem“, ale i tych materjałów, z których Sienkiewicz przy pisaniu Trylogji korzystał.

Mając wreszcie na względzie wyżej wymienione wymagania dydaktyczne i metodyczne (cele ćwiczeń wymowy, badania psychologiczne, korelacja z logiką, wartości etyczne itd., należy do tego odpowiednio przystosować nietylko treść, ale i formę czy budowę zewnętrzną słownika. I dlatego między innemi słownik przy lekturze „Ogniem i mieczem“ powinien:

1) przy wyrazach rzadszych lub trudniejszych do objaśnienia podać odnośniki, ułatwiające nawiązanie do odpowiedniej czytanki, ilustracyj zbiorów czy wystaw;

2) ze względów na wymagania nauki o języku, w szczególności o znaczeniu wyrazów, wymienić w definicjach wszystkie, często różne, znaczenia jednego i tego samego wyrazu, a także tłumaczyć pochodzenie wyrazów z wyróżnieniem zwłaszcza neologizmów, archaizmów, okazów gwary itd.;

3) ze względu na organizację dowolnych pogadanek i zestawień dawać objaśnienia i definicje logiczne, ścisłe, i wyraźne, przeciwstawiające podobnej treści odpowiedni rys tak, żeby w pojęciu ucznia nie zacierała się celowość różnych nazw dla podobnej pozornie treści;

4) dla ułatwień formalnych przy czytaniu, zestawieniach, streszczeniach, uogólnieniach wymieniać wyrazy i objaśnienia w obrazach poszczególnych rozdziałów, a także w następstwie alfabetycznem. Chodziłoby bowiem tu o szybkie udostępnienie nawiązania wyrazów do pogadanek oraz ułatwienia ćwiczeń, zwłaszcza w dziale synonimiki;

5) unikając nudzących i nużących komentarzy, zwłaszcza niedokładnych i nielogicznych, dawać jednak uczniowi „wszystko“, pa-

miętając o tem, że „prześlizgiwanie po utworze wyrabia w młodzieży powierzchność (patrz j. w. „Wskazówki metodyczne“).

A tego nam nie wolno czynić przy studjach nad lekturą tak trudną jak „Ogniem i mieczem“ w klasie IV (I) gimnazjalnej — zwłaszcza, że „wskazówki metodyczne“ żądają studjów nad tak charakterystycznemi Sienkiewicza „środkami wysłowienia“ (str. 488).

Dlatego więc praca nad budową słownika do „Ogniem i mieczem“ jest nietylko bardzo aktualną potrzebą dnia, ale też złożeniem należnego hołdu mistrzowi słowa w powieści naszej.

Idea takiej pracy znalazła już swoich entuzjastów i wykonawców, szukamy tylko wydawcy dla naszej pracy i to jest głównym celem niniejszej pracy.

Warszawa. Stanisław Świdwiński.

ĆWICZENIE W MÓWIENIU ZE STOPNIA.

Kilkanaście lat temu zwiedzałem szkoły w Szwajcarji. Między innemi zauważyłem tam, jak uczniowie szkoły powszechnej opowiadali powiastki ze stopnia obróceni do klasy. Nauczyciel informował mię, że tego rodzaju ćwiczenia wyrabiają w dziatwie pewność wobec audytorjum. Przyzwyczajony chłopiec do takiego występu na podwyższeniu, gdy na niego patrzy tyle oczu, będzie w przyszłości mógł z odwagą wystąpić z mową publicznie.

Po powrocie pomieściłem na ten temat w pismach artykuły, domagające się i u nas wprowadzenia tej nowości. Sprawa była głośna. Zajmowano się nią nawet na zjeździe dyrektorów szkół średnich we Lwowie, zwołanym z całego kraju przez Radę Szkolną Krajową. Na tym zjeździe jednak przeważyło zdanie: „Naszemu społeczeństwu potrzeba ludzi czynu, a nie mówców“.

Kwestję tę powtarzam znowu, sądząc, że jest ona bardzo ważna właśnie teraz, w epoce wszechwładnej heurezy. Już w sferach akademickich zauważyć można wybitny brak mówców. Wśród starych również rzadko kto odważy się mówić publicznie z pamięci. Każdy woli *czytać*, bo wtedy jest pewny siebie, ale — co innego czytanie, a co innego mowa!

Sztuka mówienia wprost bez pomocy rękopisu jest każdemu obywatelowi w życiu bardzo potrzebna. Żyjemy w czasach demokratycznych, droga do różnych urzędów dla wszystkich otwarta.

Nie mogą jednak kandydować do ciał parlamentarnych, rad miejskich itp. ci, którzy boją się tłumu. Mogą nawet umieć mówić znakomicie — gdy nie widzą przed sobą masy — ale gdy staną przed audytorjum, jąkają się, zacinają, nierzadko kompromitują.

Do śmiałości występu przyzwyczajać należy dziatwę już od szkoły powszechnej. W klasie pierwszej może już uczeń wygłosić wierszyk ze stopnia, w drugiej treść powiastki, w trzeciej może uczeń coś opisywać lub opowiadać coś z własnego przeżycia itd.

Warto zresztą przeprowadzić próbę. Niech uczeń X opowie treść powiastki w ławce, a po nim wywołać ucznia Y mniej więcej zdolnego jak uczeń X. Różnica odrazu będzie widoczna. Uczeń Y nie będzie miał tej swady co uczeń X. W praktyce własnej przekonałem się, że młodzież bardzo nie lubi takich występów „na środku“ na oczach całej klasy. Powoli jednak przyzwyczai się. Szczególnie wskazana jest ta metoda w seminarjach nauczycielskich. Uczeń przyzwyczajony do mówienia ze stopnia tak się obędzie z dziesiątkami par zwróconych nań oczu, że potem, gdy zacznie lekcje próbne w szkole ćwiczeń, ma pracę bardzo ułatwioną. Jest oswojony z gromadnym wzrokiem, nie zna tremy.

Lwów. K. Króliński.

ĆWICZENIA I WYPRACOWANIA PIŚMIENNE.

1. Ćwiczenia piśmienne na niższym stopniu szkoły powszechnej.

Doświadczenie uczy, że niejednokrotnie ludzie wymowni, władający dość biegle i poprawnie językiem ojczystym, z wielkim wysiłkiem układają swe myśli w piśmie. Napisanie choćby tylko zwykłego listu do krewnego czy znajomego sprawia im trudność, cóż dopiero sądzić o podaniach do władz, o korespondencji z przełożonymi. Pomijamy już całkiem błędy ortograficzne, a bierzemy pod uwagę jedynie treść listu i sposób wyrażania myśli, a to już nam wystarczy, by zrozumieć, że dar wymowy i zdolność wyrażania myśli piśmiennie często nie idą w parze.

Nie da się zaprzeczyć, że taki stan rzeczy niestety istnieje. Często spotyka się go wśród inteligencji. Najwidoczniejszą jego cechą jest niechęć do pisania. Jak to niechętnie niektóry zabiera się do napisania listu, którego krewny oczekuje od tygodni a nieraz i miesięcy. Zwleka się z odpowiedzą z dnia na dzień,

wymawiając się niby to brakiem czasu. Niechęć do posługiwania się piórem ma jednak głębszą przyczynę. Leży już to w naturze człowieka, że niechętnie czyni to, co mu sprawia nieprzyjemność i trud. Działa tu popęd samozachowawczy, występujący tu w formie lenistwa. O ile więc są ludzie czujący wstręt do pisania, należy przypuszczać, że pisanie samo, tj. układanie myśli w formę, która bądź co bądź się utrwala, sprawia im wiele trudności, które są tem większe, im mniej odpowiednie było ich przygotowanie do pisania. Ponieważ zaś przygotowanie to jest zadaniem szkoły, więc winić należy szkołę za niedopilnowanie swej powinności. Tymczasem szkoła już zawsze pracowała w kierunku piśmiennego wyszkolenia. Jeżeli zatem mimo to widoczne są niedomagania, to ich przyczyną jest albo wadliwy sposób albo niedostateczny zakres nauczania, a może pierwsze i drugie razem.

Dotychczasowy sposób nauczania, forsujący pamięciowe opanowanie materjału naukowego, mniej lub więcej zaniedbywał piśmienne wyrażanie myśli. Kładziono wielki nacisk na czytanie i ustne wypowiadanie się, a prace piśmienne mające być zwierciadłem klasy, nie oddawały zawsze jej istotnego stanu, gdyż sporządzano je często z pominięciem zasady samodzielności ucznia. Szkoła pracy żąda wszechstronnego opracowania materjału naukowego z współudziałem ucznia. Obecnie dzieci nietylko pamięciowo mają opanować materjał, lecz muszą go umieć zastosować w życiu. Większość naszych dzieci w życiu swojem nie wyjdzie poza zastosowanie swych wiadomości w słowie i piśmie. Zatem nietylko na naukę ustną ale i na piśmienne opracowanie należy kłaść szczegółowy nacisk.

Praca szkolna powinna się odbywać z piórem w ręku. Sposobność do tego znajdzie się codziennie i nieomal we wszystkich przedmiotach nauki. Jak najszersze zastosowanie pracy piśmiennej leży w interesie należytego utrwalenia nabytych wiadomości i przygotowania do życia. Aby jednak prace piśmienne nie nastręczały zbyt wielkich trudności i nie zniechęcały uczniów i uczących przez powtarzające się usterki i błędy, w późniejszych latach nieraz trudne do wykorzenienia, należy rozpocząć pracę u podstaw, tj. przeprowadzić systematyczne ćwiczenia piśmienne już na stopniu niższym, zaczynając od rzeczy najelementarniejszych a postępując ściśle według planu i kierując się starą zasadą „od łatwiej-

szego do trudniejszego.“ Pierwszy i drugi rok nauki są przeznaczone na przygotowanie dzieci do prac piśmiennych wyższych stopni, na których niema czasu na załatwianie się z sprawami natury zasadniczej. Przygotowawcza nauka na stopniu niższym musi pod tym względem położyć podwaliny pod dalszą pracę szkolną.

Kierując się doświadczeniem, ustaliłem dla ćwiczeń piśmiennych stopnia niższego następującą kolejność:

1. Kreślenie części liter i liter samych. Podstawą pisma łacińskiego jest elipsa. Przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania, w tak zwanych ćwiczeniach przygotowawczych, dzieci kreślą palcem po stole i w powietrzu oraz ołówkiem na zeszycie a kredą na tablicy szkolnej owale różnej wielkości i półkola prawe i lewe. Są to ćwiczenia rozmachowe, mające na celu uruchomienie palców i ręki. Postępując podług elementarza, dzieci poznają literę po literze, znajdują części podstawowe liter i kreślą litery podobnie jak owale. Dla urozmaicenia, dzieci układają litery z szpagatu pociętego w kawałki i pociągniętego woskiem, a podczas przerwy piszą w piasku na boisku, co bardzo chętnie czynią i poza szkołą.

2. Pisanie sylab i krótkich wyrazów z poznanych liter. Litery zestawiamy w zgłoski, później z nich składamy wyrazy, zawsze równolegle z materjałem elementarza. Czynią to dzieci same, dobierając na polecenie z szeregu liter napisanych na tablicy odpowiednie litery. Po napisaniu zgłoski czy litery na zeszytach, nauczyciel pisze to samo na tablicy. Dzieci porównywują i ewentualnie poprawiają każdorazowo wyrazy napisane. W jednej lekcji zestawiamy początkowo nie więcej jak trzy do czterech wyrazów, po napisaniu i zmazaniu których, powtarzamy tę samą pracę. Te same wyrazy układamy i w następnych lekcjach, a czynimy to ze względu na konieczność utrwalenia wyrazów w pamięci. Co zestawiono na tabliczkach, dzieci odczytują.

3. Pisanie wyrazów i krótkich zdań za dyktandem. Na polecenie dzieci piszą wyraz na tabliczkach. Na znak, że wyraz napisany, odkładają ołówki. Mimo, że słabsze dzieci wyrazu jeszcze nie napisały, nauczyciel poleci im złożyć ołówki a sam wyraz ten pisze na tablicy. Następuje porównywanie i poprawianie, a dzieci słabsze odpisują względnie wyraz uzupełniają. Tak postępując, piszemy w lekcji po kilka wyrazów, powtarzając je

stale w tej i w następnych lekcjach. Stosownie do materjału elementarza używamy także krótkich zdań, traktując je w podobny sposób. Po napisaniu następuje kilkakrotne odczytywanie.

4. Pisanie zdań za dyktandem po poprzedniem odczytaniu. Tok lekcji jak pod 3. Gdy tablica pełna, następuje odczytanie przez kilkoro dzieci, następnie odczytanie pierwszego zdania z zwróceniem uwagi na trudniejsze wyrazy, poczem tablicę odwracamy względnie opuszczamy na poręcz krzesełka, ustawionego przy tablicy. Dzieci piszą z pamięci. Po napisaniu zdania tablicę podnosimy. Dzieci porównywują, czy napisały zgodnie z wzorem. Tak przepisujemy zdanie po zdaniu. Po lekcji tablicę odwracamy a tekst pozostawiamy do następnej lekcji. Raz napisane zdania tworzą materjał do ćwiczeń na przeciąg całego tygodnia. W miarę postępu w czytaniu dobieramy odpowiednie zdania także z poza czytanek.

5. Pisanie za dyktandem i z pamięci. Dyktuję kilka zdań o pewnym przedmiocie z czytanki lub pogadanki. Postępuję jak pod 4, lecz zamiast powtórnego pisania odczytywanych zdań, dzieci zdania piszą z pamięci i to po poprzedniem ustaleniu treści i kolejności zdań. — Tu się nadarza sposobność do pouczenia, że nie należy zaczynać zdań po sobie następujących od jednych i tych samych słów, że trzeba postępować w pewnym porządku.

6. Pisanie za dyktandem tekstu czytanki — dyktando jako sprawdzian. Aby się przekonać, czy dzieci zapamiętały obrazy wyrazów czytanych poprzednio, dyktuję kilka zdań z czytanki. Następnie dzieci zamieniają zeszyty i porównywują prace z tekstem czytanki, znacząc błędy. Po zwrocie zeszytów następuje poprawianie podług książki.

7. Pisanie z pamięci kilku zdań o pewnym przedmiocie jako wypracowanie. Materjał musi być przygotowany, tj. dzieci muszą umieć wypowiedzieć się o danym przedmiocie, przestrzegając pewnego porządku w kolejności zdań. Pracę wykonywujemy w szkole lub jako zadanie domowe. Nauczyciel, przechodząc od ławki do ławki, przegląda prace i zwraca uwagę na błędy, które dzieci poprawiają. Poprawione prace piszemy powtórnie.

8. Pisanie za dyktandem i z pamięci w zeszytach — nastąpić może z pożytkiem jedynie po gruntownem przygotowaniu i usunięciu błędów.

9. Równocześnie z ćwiczeniami pod 6—8 piszemy za dyktandem zdania z wyrazami przez sz, cz, dz, szcz, ś— si, ć—ci, ó stosownie do programu i analogicznie do wyżej podanych ćwiczeń.

10. Odpisywanie tekstu elementarza a później czytanki stosujemy przez całe dwa lata nauki, a to przeważnie jako zadanie domowe. Z czasem przyzwyczajamy dzieci do „rozumnego odpisywania“, wykorzeniając bezmyślne odpisywanie liter i wyrazów. Dla uzyskania kształtnego pisma uprawiamy ćwiczenia kaligraficzne w zeszytach.

Jak wyżej powiedziano, ćwiczenia piśmienne prowadzimy równolegle do tekstu elementarza tak, że co dzieci czytają, umieją nietylko odpisać ale i napisać za dyktandem i z pamięci. Takie wszechstronne opracowanie tekstu elementarza i pierwszej książki do czytania zapewnia osiągnięcie celu nauki stopnia niższego i odpowiada żądaniom *szkoły czynu.* Ćwiczenia piśmienne należy uprawiać systematycznie i na każdej lekcji języka polskiego. Gdzie równocześnie uczymy więcej oddziałów razem, zajmują ono miejsce cichych zadań. Przy nauce niepodzielnej najlepiej je przeprowadzać na początku lekcji.

2. Ćwiczenia piśmienne na wyższym stopniu szkoły powszechnej.

I. Przygotowanie dalsze. W ubiegłym tygodniu dzieci uczyły się o ptakach osiadłych. Zastanawiano się mianowicie nad pytaniem: Dlaczego ptaki osiadłe mogą przetrwać zimę? Jako rezultat nauki ustalono nazwy ptaków osiadłych i sposób ich życia w zimie. Jako zadanie domowe pisano: Życie ptaków w zimie. W dniu następnym dzieci odczytywały prace, przyczem zwracano uwagę na błędy stylistyczne i przestankowe. Nauczyciel chodził od ławki do ławki, przeglądał prace i pytał o pisownię wyrazów błędnie napisanych. Dzieci poprawiały swe prace stosownie do udzielonych wskazówek przez dzieci zdolniejsze. Jak poprawki wypadły, nauczyciel przekona się na następnej lekcji nauki przyrody, na początku której dzieci prace ponownie odczytują, co służy do uprzytomnienia sobie materjału z ostatniej lekcji. W drugiej lekcji prostujemy napotykane błędy rzeczowe i utrwalamy materjał, poczem przechodzimy do dalszej nauki.

II. Przygotowanie bliższe. W bieżącym tygodniu piszemy wypracowanie. Część lekcji języka polskiego, poprzedzającej

pracę piśmienną, poświęcamy na bliższe przygotowanie tematu. Poprzednio prace swe odczytywały z reguły dzieci zdolniejsze, w dzisiejszej lekcji czytają dzieci mniej zdolne. Kto ma wątpliwości co do pisowni lub używania znaków przestankowych, pouczony jest przez współuczniów.

III. Pisanie wypracowania w zeszytach szkolnych. Należycie przygotowaną pracę przepisujemy w zeszytach szkolnych. O ile istnieją jeszcze wątpliwości lub zajdą w czasie pisania (np. dzielenie na zgłoski), dzieci mogą prosić o wyjaśnienie, którego udzielają zdolniejsze dzieci, a w wypadkach trudnych nauczyciel przez naprowadzenie. Przy przepisywaniu dbamy o kształtne pismo i o bezwzględną czystość w obchodzeniu się z zeszytami (ręce, bibuła). Forma zewnętrzna prac piśmiennych powinna być ustalona raz na zawsze.

IV. Poprawianie prac piśmiennych. Poprawiania dokonywa nauczyciel barwnym atramentem poza nauką szkolną, znacząc rodzaje błędów raz ustalonemi znakami i zapisując błędy często się powtarzające w osobnym notatniku. Spis błędów stanowi podstawę dla nauki ortografji i gramatyki. Szczególnego uwzględnienia wymagają błędy lokalne, wykorzenienie których sprawia trudności, gdyż dzieci słyszą je codziennie. Aby dzieci nie zniechęcać, nie należy poprawiać stylu dziecięcego, a prostować niektóre mniejsze błędy, jak opuszczenia, przestawienia wyrazów oraz błędy powtarzające się w jednej i tej samej pracy. Na lekcji dzieci poprawiają prace co do błędów wypisanych na marginesie, i to w jednym wyrazie, o ile forma i treść wyrazu wykluczają inny sens, w całem zdaniu zaś, gdy poprawne użycie błędnie napisanego wyrazu wynika jedynie z zastosowania go w zdaniu. W jednej z następnych lekcyj dzieci przepisują całą pracę w zeszytach codziennych, celem zapamiętania poprawnego używania wyrazów i zwrotów. Czynią to wszystkie dzieci bez względu na to, czy w pracy miały błędy, czy nie, aby przepisywaniu odjąć przysmak pracy karnej, stosowanej jedynie do dzieci mniej uzdolnionych.

Trzcinica w pow. kępieńskim. Aleksander Urbański

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KSIĘGARNIA M. ARCTA — W WARSZAWIE.

Galle Henryk: *Wypisy polskie* na oddział V szkoły powszechnej i na klasę drugą szkoły średniej. Wydanie X, przejrzane i poprawione, z 38 rycinami.

Wypisy polskie na oddział VI/VII szkoły powszechnej i na klasę trzecią szkoły średniej. Wyd. IX, przejrzane i poprawione, z 41 rycinami.

Obie książki, od wielu lat zaszczytnie znane podręczniki, w obecnych wydaniach zostały zmienione nie do poznania na korzyść. Sporo nowego tekstu w miejsce utworów oczytanych, nowy układ i ćwiczenia, ponad to zaś lepszy papier, nowe czcionki i wiele dobrych rycin, których w wydaniach poprzednich nie było zupełnie. Autorowi i wydawcom chodziło o udoskonalenie podręcznika, używanego przez większość szkół średnich i powszechnych.

Szober Stanisław prof.: *Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich.* I — Wykład teoretyczny str. XII + 284 z mapą. II — Ćwiczenia i zadania, str. 116. Warszawa, 1925.

Książka ta, jak tytuł wskazuje, jest przeznaczona przedewszystkiem dla seminarjów nauczycielskich i jest pierwszym tego rodzaju podręcznikiem u nas. Seminarja nauczycielskie mają swoje własne zadania i programy i wymagają własnej literatury podręcznikowej. Literatura taka zaczyna się stopniowo tworzyć. Przed kilku laty został wydany podręcznik p. Justyny Jastrzębskiej, mający na względzie naukę historji powszechnej w seminarjach nauczycielskich, w podręczniku prof. Szobera uzyskujemy książkę, która ma ułatwić naukę tak ważnego i podstawowego przedmiotu, jakim jest język polski.

Podręcznik w zakresie wiadomości rzeczowych stosuje się do przewidywanego nowego programu języka polskiego w seminarjach nauczycielskich i w zwięzłym, przystępnie i jasno napisanym wykładzie podaje w pierwszych czterech działach opis najważniejszych właściwości gramatycznych (głosownia, słowotwórstwo, odmiennia, składnia) współczesnego polskiego języka literackiego. W dziale piątym, zatytułowanym „Język a myśl" autor na 36 stronicach w sposobie jasnym i zajmującym przedstawia najważniejsze rysy psychicznych własności języka, a więc mówi o rozmaitych odmianach znaczenia wyrazów, o składnikach wyobrażenia głoskowego wyrazów i o podstawach psychicznych najważniejszych czynności językowych. Dział ten jest ważny dla przyszłego nauczyciela nietylko sam przez się, lecz także jako niezbędna podstawa dydaktyki języka polskiego; bez opanowania tego działu niezrozumiałemi byłyby wszelkie rozważania, naprzykład nad metodą ćwiczeń ortograficznych lub nauką czytania i pisania. Dział szósty pod nagłówkiem „Język a społeczeństwo" wskazuje na współżycie społeczne, jako konieczny warunek istnienia języka i omawia najważniejsze właściwości społeczne języka, to jest jego różnicowanie się dialektyczne i zmienność w czasie, podaje przy tej sposobności pojęcie języków pokrewnych i określa bliżej język polski, jako słowiański i indoeuropejski. Dział siódmy jest „obrazem ogólnym dialektów polskich"; tutaj autor określa zwarty obszar języka polskiego, podaje zilustrowane na załączonej mapie rozmieszczenie geograficzne najważniejszych dialektów polskich, a następnie wymienia główne właściwości językowe poszczególnych dialektów, wreszcie omawia stosunek dialektów do języka literackiego. Dział ten ma szczególniejszą wagę dla przyszłego nauczyciela, który w szkole powszechnej niejednokrotnie stykać się będzie z gwarami ludowemi i musi wiedzieć, jak się powinien do nich, ze stanowiska wymagań poprawności językowej, ustosunkować. W dziale ostatnim autor podaje najistotniejsze wyjaśnienia historyczno-językowe, mówi więc o pochodzeniu samogłosek pochylonych, *e* ruchomego, omawia przegłos samogłoski *e*, zmiękczanie spółgłosek, a w związku z tem przedstawia zasady następstwa czaso-

wego zmian głosowych; w zakresie odmienni omawia historyczne pochodzenie form liczby podwójnej w deklinacji, i konjugacji, formy rzeczownikowe przymiotników i formy czasu przeszłego i trybu przypuszczającego.

Cała ta bogata treść została zawarta w książce, mającej niespełna 18 arkuszy, a ponieważ jest rozłożona na pięć lat nauki, więc w kursach rocznych przewiduje na naukę „gramatyki“ mniej, niż po 4 arkusze. Ten prosty rachunek arytmetyczny w zestawieniu z podanem wyżej streszczeniem wskazuje, że autorowi udało się szczęśliwie rozwiązać ten zasadniczy dla nauki szkolnej postulat: *non multum, sed multa*. Nauka, wedle tej książki prowadzona, nikogo nie obciąży, a da każdemu nauczycielowi niezbędne wykształcenie językowe. Wartość podręcznika podnosi jeszcze ta okoliczność, że obok wykładu teoretycznego podaje w części drugiej ćwiczenia i zadania, gdzie został zebrany bogaty materjał do obserwacji, rozbioru i uogólniających wniosków.

WYDAWNICTWO ZAKŁADU NARODOWEGO im. OSSOLIŃSKICH, LWÓW.

Króliński — Kucharski: *Elementarz* (a) Metoda dźwiękowa (b) wyrazowa; opiera się on na dawnym elementarzu Ossolineum, korzysta jednak ze zdobyczy metodycznych ostatniej doby i daje właściwie rzecz nową, opartą o grunt wybitnie swoisty, narodowy. Dotychczasowe oceny nowego elementarza są nader dodatnie; zdaje się autorzy wyczuli potrzeby szkoły polskiej bardzo dobrze. Ministerstwo W. R. i O. P. pismem z dn. 24/IX br. L. 8827, zezwoliło na wprowadzenie tych elementarzy tytułem próby już w roku szkolnym 1925/26.

Dr. A. J. Mikulski: *W naszej szkole.* Znany autor książki polskiej dla klas V, VI i VII obecnie opracował czytankę dla II-go stopnia szkoły powszechnej. Znawca szkoły i dziecka dał w nowym swoim podręczniku bogatą treść ale dostosowaną ściśle i do planów naukowych i do dziecięcej duszy. Treść ubarwił licznemi rycinami, wykonanemi starannie, jak wszystkie zresztą wydawnictwa Ossolineum.

H. Sienkiewicz: *Trylogja.* Pojawiła się teraz w nowem wydaniu. Odznacza się ona dokładnością skorygowanego sumiennie tekstu i drukiem większym, czystym i wyraźnym.

W. Kucharski: *Myśli z pism Sienkiewicza*: Jest to na 22 arkuszach druku dokładnie wybrany i podzielony na XIX rozdziałów cały ogrom myślowy wielkiego pisarza. Rzecz daleka od dotychczasowych szablonów zainteresuje nietylko badaczy literackich ale szeroki ogół społeczeństwa. Taki zbiór myśli, jaki dał W. Kucharski, obrazuje lepiej twórcę Trylogji, Krzyżaków i Quo vadis aniżeli niejedna subjektywnie ujęta monografja. To też „Myśli“ powinny znaleźć się w każdym domu polskim jako miła a zajmująca i nigdy nie starzejąca się lektura.

I. Strycharski: *Słownik do Trylogji* — daje dokładne, celowe objaśnienia wyrazów, użytych w Trylogji, a obcych z pochodzenia lub staropolskich. Słownik jest znakomitem uzupełnieniem niejako Trylogji, niezbędny dla młodzieży, jeśli chodzi o dokładne zrozumienie treści Trylogji.

Dr. Hartleb i Dr. Gawlik: *Kultura Polski* (wypisy źródłowe) daje całokształt fizjognomji narodu od najdawniejszych czasów, tem cenniejszy, że, czytając dobrze wybrane wypisy źródłowe, do ostatecznego ujęcia obrazu czytelnik dochodzi samodzielnie, a nie posługuje się, jak zwykle, narzuconemi sądami autora.

Nasza Bibljoteka. Jest to na szeroką skalę zakrojone wydawnictwo. Ma ono na celu dać młodzieży lekturę szkolną i prywatną w doborowym wyborze arcydzieł polskich i obcych; ma objąć popularno-naukowe monografje z dziedziny historji, geografji, przyrodoznawstwa itp., ma się stać bibljoteką pożyteczną dla nauczyciela i ucznia. Dotąd wyszły tomiki: I. Chodźki: *Boruny,* Syrokomli: *Urodzony Jan Dęboróg, Powstanie styczniowe* w opracowaniu M. Gawlika, począwszy od szaty zewnętrznej przedstawiają się bardzo sympatycznie. Celowe objaśnienia u dołu tekstów, udatne ilustracje, format i druk dobry zalecają jak najszersze rozpowszechnienie „Bibljoteki“.

Ogłoszenie.

Rada Szkolna Powiatowa w Ostrowi-Mazowieckiej ogłasza niniejszem, że w powiecie wakują 4 posady nauczycielskie w tym 2 kierowników (czek) szkół dwuklasowych. O powyższe posady ubiegać się mogą nauczyciele z pełnemi kwalifikacjami.

Podania należycie udokumentowane wnosić należy do **Inspektoratu Szkolnego w Ostrowi-Mazowieckiej.**

KONKURS. W Krajowych Zakładach dla Głuchoniemych w Poznaniu i w Kościanie, w Zakładzie dla Ociemniałych w Bydgoszczy oraz w Zakładach Wychowawczych w Szubinie i w Cerekwicy wakują posady nauczycieli.

Kandydaci otrzymają uposażenie według tej grupy i szczebla przepisów krajowych, które odpowiadają grupom i szczeblom zajmowanym przez nich w służbie państwowej, oraz 15°/₀ dodatku samorządowego. Po przyjęciu na etat normuje pobory regulamin o uposażeniu etatowych urzędników krajowych, który przewiduje uposażenie określone w art. 32 ustawy z dnia 9 października 1923 r. o uposaż. funkcjonar. państwowych i 15°/₀ dodatku samorządowego.

Wnioski o udzielenie powyższego stanowiska, zawierające:

1) własnoręcznie napisany życiorys,
2) uwierzytelnione odpisy świadectw nauczycielskich (egzamin kwalifikacyjny niezbędny),
3) świadectwo moralności,

należy składać do 1 grudnia rb. w Poznańskiem Starostwie Krajowem, Aleje Marcinkowskiego 29.

Starosta Krajowy.